Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ?

Pierre Rivano
Marc Bru

Ce texte s'intéresse à la connaissance par les enseignants du point de vue des élèves sur leur scolarité au collège. À partir des déclarations des élèves et de celles des enseignants, quatre dimensions sont examinées : le rapport de l'élève à son environnement scolaire, la compétence scolaire que l'élève estime avoir, son engagement personnel dans le travail scolaire et sa croyance aux effets positifs de cet engagement. La comparaison des réponses des élèves et des enseignants montre que ces derniers ont fortement tendance à sous-estimer l'intérêt que les élèves portent à leur scolarité, à minimiser la façon dont les élèves valorisent leur travail au collège, à avoir une vision plus négative de l'engagement et du sens des responsabilités face aux études que celle que traduisent les réponses des élèves. Devant ces constats on peut s'interroger, d'une part sur les raisons qui font que les enseignants ont une perception des rapports des élèves à leur scolarité qui ne correspond pas à ce que ces mêmes élèves déclarent et d'autre part sur les relations qui peuvent exister entre cette perception de la part des enseignants et leurs attentes vis-à-vis de leurs élèves, attentes dont on sait qu'elles ne sont pas sans relation avec les pratiques enseignantes et les interactions en classe.

Mots-clés : intérêt des élèves, attente des enseignants, interactions élèves-enseignants.

Comme en attestent plusieurs études, le collège constitue un maillon fragile du système scolaire français. Dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale, publié à la fin des années 80, Jacques Lesourne soulignait les problèmes liés à l'hétérogénéité de la population scolaire des collèges et les difficultés rencontrées face aux « enfants rebelles à l'institution scolaire » (Lesourne, 1988). Le récent rapport sur le collège des années 2000 (Dubet, Bautier, Duru-Bellat, Payet, 2000) apporte de nouveaux éléments d'analyse et de réflexion dont plusieurs rejoignent la question des conditions et des pratiques concrètes d'enseignement-apprentissage en classe.

Les recherches consacrées à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « l'effet-maître », donnent une estimation de l'importance de l'enseignement dans la progression des apprentissages des élèves (Veldman et Brophy,1974 ; Mingat, 1983,1991 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988 ;

Bressoux 1995 ; Bianco et Bressoux, 1999). Variable en fonction du degré d'enseignement, de la matière étudiée ou du niveau de maîtrise des connaissances auquel se trouvent les élèves, cet « effet-maître » expliquerait entre 10 % et 20 % de la variance des acquis scolaires.

Partant de ce constat, on est tenté de penser que lorsqu'il s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement, le problème à résoudre consiste à identifier les meilleures façons d'enseigner et d'en généraliser ensuite l'application. Mais encore faudrait-il savoir de façon précise en quoi consiste « l'effet-maître » et ce qui fait le « bon » enseignant (Clark, 1989). Des caractéristiques personnelles de l'enseignant au détail des différentes modalités d'enseignement-apprentissage en passant par la notion de méthode d'enseignement ou la notion de climat de la classe, de nombreux facteurs possibles ont pu être examinés (Bressoux, 1994, fournit une synthèse sur ce thème). L'interprétation des résultats conduit à considérer que l'on a affaire à un ensemble de facteurs en interaction et fait apparaître la nécessité de développer les travaux consacrés à la pratique enseignante en tant que telle, (dans son contexte, ses différentes dimensions, dynamiques et implications) pour contribuer ainsi à une théorisation assez large permettant de dépasser l'empirisme de la simple approche corrélative. C'est dans cette orientation que se situent nos travaux sur la variabilité et la contextualisation des pratiques enseignantes (Bru, 1991, 1999) dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage.

Les interactions enseignant-élèves constituent un aspect important de la dynamique des conditions d'étude en classe (Altet, 1994 ; Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994, 1996, 1999). Lieux et moments d'intersignification, les interactions enseignants-élèves ne sont pas, dans leurs modalités concrètes et leurs aspects qualitatifs, sans relation avec la connaissance que les enseignants ont du point de vue des élèves sur l'école et des rapports de ces mêmes élèves à « l'apprendre » (Charlot, 1997, 1999). « Les enseignants ne peuvent plus compter sur un fort ajustement préalable des attentes (de leurs élèves) et doivent engager de plus en plus nettement leur personnalité dans les relations pédagogiques afin de conquérir un public qui n'est plus acquis » (Dubet, 1999).

Dans le but de contribuer à la réflexion qui s'impose aujourd'hui, nous avons cherché à rapprocher la façon dont les élèves disent se situer par rapport à leurs apprentissages scolaires et la connaissance que les enseignants ont de ce que déclarent les élèves. Dans un premier temps il s'agissait donc d'identifier et de caractériser d'éventuels écarts et de donner une réponse à la question : les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité au collège ? Par la suite, une mise en relation de l'amplitude des écarts et des activités réalisées en classe devrait permettre, dans une nouvelle étude, d'apprécier l'impact sur la pratique enseignante de la connaissance plus ou moins précise que les enseignants ont du point de vue des élèves sur leur scolarité (cette connaissance plus ou moins précise de la part des enseignants étant considérée selon notre approche théorique comme une modalité de contextualisation de l'acte d'enseigner).

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDE

Quatre dimensions ont été retenues :

– le rapport de l'élève à son environnement scolaire (valorisation du collège, de l'apport de l'enseignant et des activités proposées) ;

– la compétence scolaire personnelle estimée par l'élève lui-même et l'intérêt pour les disciplines enseignées ;

– le niveau de responsabilité et l'engagement personnel déclaré (dimension attributionnelle (1)) ;

– la croyance aux effets positifs de l'engagement dans le travail scolaire.

Nous avons cherché à savoir comment les élèves réagissaient par rapport à ces différentes dimensions. Pour cela, des indicateurs ont été définis pour chacune des quatre dimensions ; puis nous avons construit un questionnaire (2) formé de différents items permettant d'identifier ces indicateurs dans les discours recueillis auprès des élèves. Il s'agissait d'affirmations pour lesquelles les élèves devaient exprimer leur accord ou leur désaccord.

Nous avons voulu ensuite savoir si les enseignants connaissaient le point de vue de leurs élèves sur les différentes dimensions explorées par le questionnaire destiné aux élèves. Les enseignants n'étaient pas informés des réponses des élèves ; dans ces conditions, ils avaient à

réagir aux mêmes affirmations que celles proposées aux élèves et à dire ce que devaient être, selon eux, les réponses des élèves. L'objectif était de rendre compte des éventuels écarts entre les réponses effectives des élèves et ce que les enseignants pensent que sont ces réponses.

Dans cette étude, ont été interrogés 173 enseignants appartenant à 11 collèges différents ; la demande adressée aux enseignants était ainsi formulée : « voici une série d'affirmations proposées à des élèves de collège. Quel est, selon vous, le pourcentage de collégiens en accord avec chacune de ces affirmations ? ».

Parmi les 100 affirmations proposées aux élèves, 23 déclinant les différentes dimensions du rapport à la scolarité et aux études au collège, ont été retenues pour interroger les enseignants. Nous avons ensuite comparé les réponses obtenues des enseignants au pourcentage moyen calculé à partir des 1 392 réponses effectives des élèves.

Les 173 enseignants de collège interrogés se répartissent ainsi : 63,7 % sont des femmes ; 18,1 % des enseignants interrogés ont moins de 40 ans et 35,1 % ont entre 40 et 50 ans. Nous avons interrogé des enseignants de toutes disciplines : 31,1 % enseignent les lettres, les sciences humaines, les arts ou la documentation, 26,9 % enseignent une langue vivante étrangère, 20,4 % enseignent une discipline scientifique, et enfin 21,6 % sont des enseignants soit de technologie, soit d'éducation physique et sportive. Les 11 collèges choisis font partie de l'académie de Toulouse :

• 3 collèges sont implantés dans des petites villes de moins de 10 000 habitants, situées dans des départements ruraux ;

• 3 collèges sont implantés dans une ville de 20 000 habitants et proches de l'agglomération toulousaine ;

• 4 collèges sont situés dans l'agglomération de Toulouse ;

• 1 collège est situé à proximité du centre ville.

Trois de ces collèges ont une SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) où ils accueillent des élèves en grande difficulté. Le choix de ces collèges répond à un souci de diversification de la population scolaire accueillie (centre ville, banlieue, zone rurale).

LES RÉSULTATS

Le rapport à la scolarité et la valorisation du collège par les élèves

Les items retenus permettent à partir des réponses des élèves de calculer :

• le pourcentage d'élèves qui préfèrent aller au collège plutôt que rester à la maison (item IE1) ;

• le pourcentage d'élèves qui apprécient positivement leurs professeurs (item IE2) ;

• le pourcentage d'élèves qui apprécient positivement les activités proposées en classe (item IE3) ;

• le pourcentage d'élèves qui pensent ne pas perdre leur temps au collège (item IE4) ;

Les résultats font apparaître des écarts importants en particulier sur deux items :

– l'item IE1 : 41 % des élèves interrogés préfèrent aller au collège plutôt que rester à la maison alors que les enseignants pensent qu'il en est ainsi pour 59 % des élèves ;

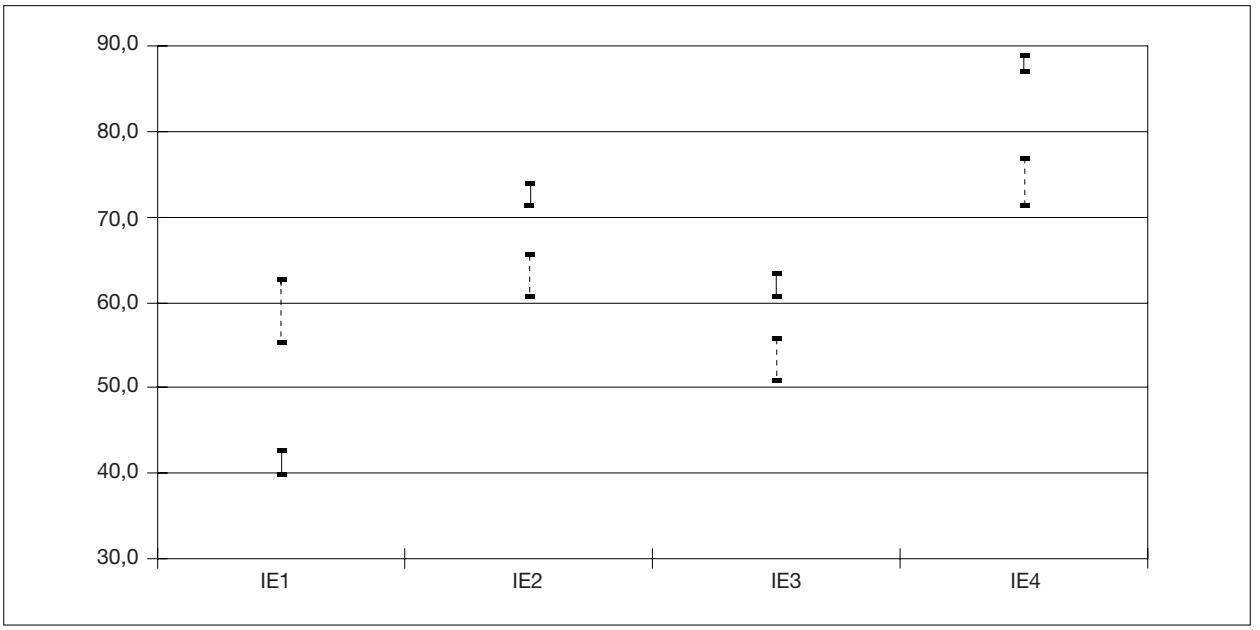
– l'appréciation que les élèves expriment sur les professeurs et les activités proposées en classe est positive (respectivement pour 73 % et 62 % des élèves). Les enseignants estiment que, majoritairement, l'appréciation des élèves est positive mais dans une plus faible proportion (respectivement 63 % et 53 %) ;

– l'item IE4 nous permet de constater que 88 % des élèves interrogés pensent ne pas perdre leur temps au collège alors que selon les enseignants ils seraient moins nombreux (74 %) à le penser.

Lors d'entretiens ultérieurs que nous avons eus avec des enseignants de collège, ceux-ci nous ont fait part de leur étonnement devant le fort taux d'élèves préférant rester à la maison. Les enseignants qui pensent que les élèves préfèrent aller au collège avancent que, pour les élèves, la présence au collège est une occasion de rencontrer leurs pairs et d'échanger avec eux.

Le graphique regroupe les résultats de l'enquête auprès des élèves et des professeurs. Pour chaque item, deux valeurs sont fournies, elles représentent les limites de l'intervalle de confiance à 95 %.

Graphique 1. – **Rapport à la scolarité au collège (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)**



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

Pour tous les items relatifs au rapport à l'environnement scolaire, les écarts entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en ont les enseignants sont significatifs d'une différence.

Le rapport aux disciplines enseignées

Nous avons demandé aux élèves d'indiquer s'ils pensent être compétents dans quatre disciplines enseignées au collège (français, mathématiques, histoire et langue vivante) et s'ils éprouvent de l'intérêt pour ces mêmes matières. Nous souhaitions connaître leur compétence et leur intérêt déclarés.

Les résultats font apparaître une compétence déclarée comprise entre 55 % et 65 % suivant les matières, alors que l'intérêt déclaré oscille entre 75 % et 85 % en fonction de ces mêmes disciplines. Certains élèves ont donc déclaré trouver de l'intérêt pour les matières enseignées même s'ils ne se sentaient pas toujours compétents dans celles-ci.

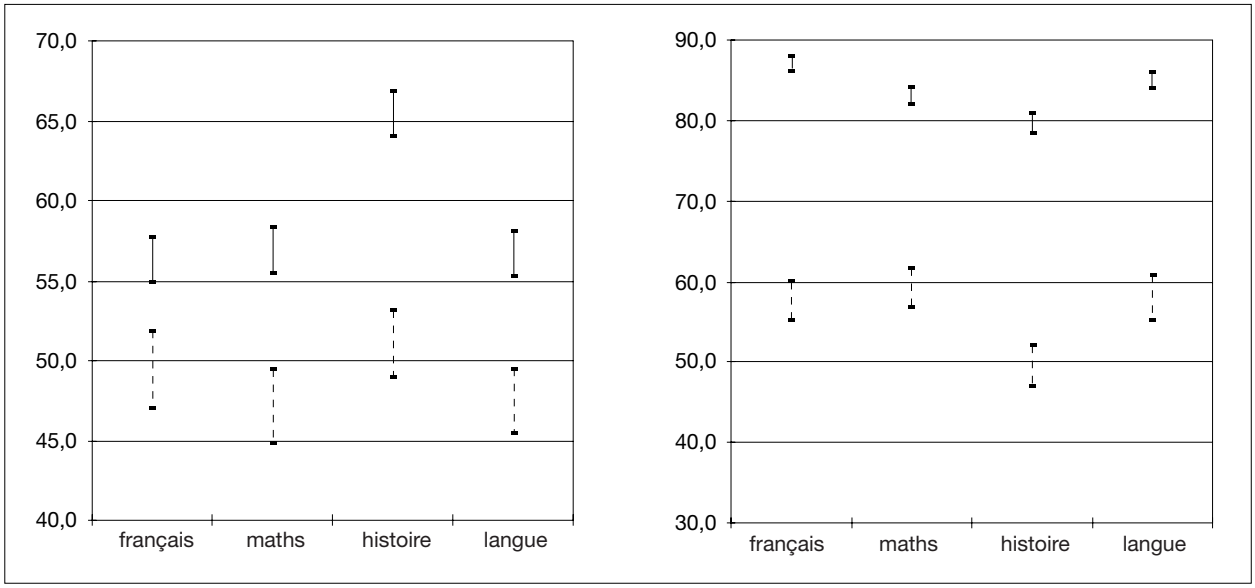
Sur les quatre matières retenues, nous avons demandé aux 173 enseignants d'estimer le pourcentage d'élèves se déclarant compétents dans ces matières (même s'il ne s'agissait pas de la matière qu'eux-mêmes enseignaient). De même, ils devaient estimer le pourcentage d'élèves déclarant trouver de l'intérêt pour chacune des 4 disciplines (voir graphique 2).

Les calculs font apparaître pour tous les items des écarts significatifs entre les réponses des élèves et les estimations des enseignants ; ces écarts varient :

– de 6,9 % à14,4 % en fonction des matières pour ce qui est de la compétence déclarée. L'écart le plus important est en histoire et l'écart le plus faible concerne le français ;

– entre 23,8 % et 30,1 % en fonction des matières pour ce qui est de l'intérêt déclaré par les élèves pour les disciplines enseignées. L'écart le plus important est cette fois encore en histoire alors que l'écart le plus faible concerne les mathématiques.

Graphique 2. – **Compétence et intérêt déclarés par les élèves (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)**



compétence déclarée par les élèves ***intérêt déclaré par les élèves***

Sur les graphes, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

D'une façon générale, pour la compétence déclarée, l'estimation des enseignants est plus proche des réponses effectives des élèves que pour l'intérêt déclaré. Cette différence peut être rapprochée du fait que l'évaluation scolaire s'intéresse directement ou indirectement aux compétences alors que les occasions d'apprécier l'intérêt des élèves sont plus rares.

Autre constat, l'écart entre les déclarations des élèves et l'estimation qu'en ont les enseignants va toujours dans le même sens : les professeurs sous-estiment nettement ce que peuvent penser les élèves de leur compétence ou de leur intérêt pour les disciplines enseignées. Pessimisme exagéré du corps professoral ?

La responsabilité personnelle des élèves dans leurs études (dimension attributionnelle)

Parmi les différentes affirmations proposées aux élèves, nous en avons choisi 7 relatives à cette dimension. Les élèves s'étaient déclarés en accord ou en désaccord avec ces affirmations. Comme précédemment, nous avons dégagé la différence entre le pourcentage observé d'élèves en accord avec l'affirmation proposée et le taux moyen de l'estimation des enseignants sur ce pourcentage.

Les items retenus permettent de calculer :

• le pourcentage d'élèves qui déclarent ne rien laisser au hasard pour préparer leur avenir (IR1) ;

• le pourcentage d'élèves qui déclarent faire tout leur possible pour réussir leurs études (IR2) ;

• le pourcentage d'élèves qui déclarent que les résultats qu'ils obtiennent ne dépendent que d'eux-mêmes (IR3) ;

• le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce qu'ils préparent bien leurs interrogations (IR4) ;

• le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce que le professeur les fait bien travailler dans cette matière (IR5) ;

• le pourcentage d'élèves qui pensent être récompensés par leurs parents suite à de bons résultats (IR6) ;

• le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce qu'ils ont beaucoup de chance (IR7) ;

On constate que l'amplitude des écarts est différente selon la catégorie des items :

– on observe un très gros écart entre les réponses des élèves et les estimations des enseignants quant à la responsabilité personnelle des élèves. Les écarts les plus nets (37 %) concernent la responsabilité des élèves dans la préparation de leur avenir (IR1) ainsi que le fait, pour l'élève, de faire tout son possible pour réussir (IR2). Plus de 9 élèves sur dix pensent que les résultats qu'ils obtiennent ne dépendent que d'eux, alors que les enseignants estiment qu'à peine plus d'un élève sur deux est en accord avec cette affirmation (IR3) ;

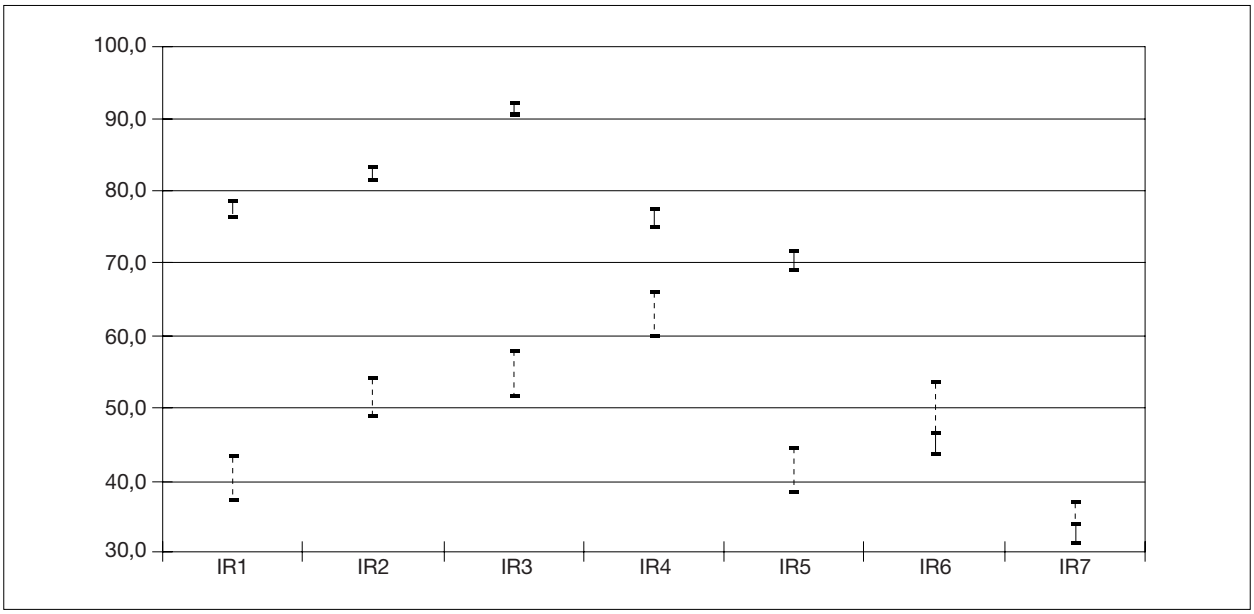
– les professeurs sous-estiment également ce que pensent les élèves des effets du travail fait en classe ; 70 % des élèves valorisent, par des effets positifs sur leurs résultats, le travail que leur font faire les enseignants alors qu'à peine plus de 40 % des enseignants estiment qu'il en est ainsi (IR5) ;

– enfin, les réponses des élèves et la vision qu'en ont les enseignants sont proches (écarts non significatifs) lorsqu'il s'agit d'influence de facteurs extérieurs, tels que les récompenses (IR6) ou la chance (IR7), sur les résultats obtenus.

Une minorité d'élèves (30 %) pense que les bons résultats sont liés à la chance ; à l'opposé, les taux sont beaucoup plus élevés lorsque les items renvoient à la conscience d'une responsabilité personnelle dans les résultats. Les enseignants ont nettement tendance à ne pas percevoir à sa valeur effective l'importance que les élèves attribuent à cette responsabilité. Les professeurs pensent-ils que leurs élèves sont plus insouciants et plus détachés de leur part de responsabilité personnelle qu'ils ne le sont en réalité ?

Ne manque pas également d'interroger l'écart nettement significatif entre l'importance accordée

Graphique 3. – **La responsabilité personnelle des élèves dans leurs études (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)**



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

par les élèves au travail qu'ils font avec l'enseignant et ce que les enseignants pensent qu'en disent les élèves. Tout se passe comme si les enseignants étaient portés à minimiser leur rôle tel qu'il apparaît aux yeux des élèves : préjugé pessimiste qui incline peu à l'enthousiasme dans l'exercice professionnel ?

La croyance aux effets positifs de la persévérance

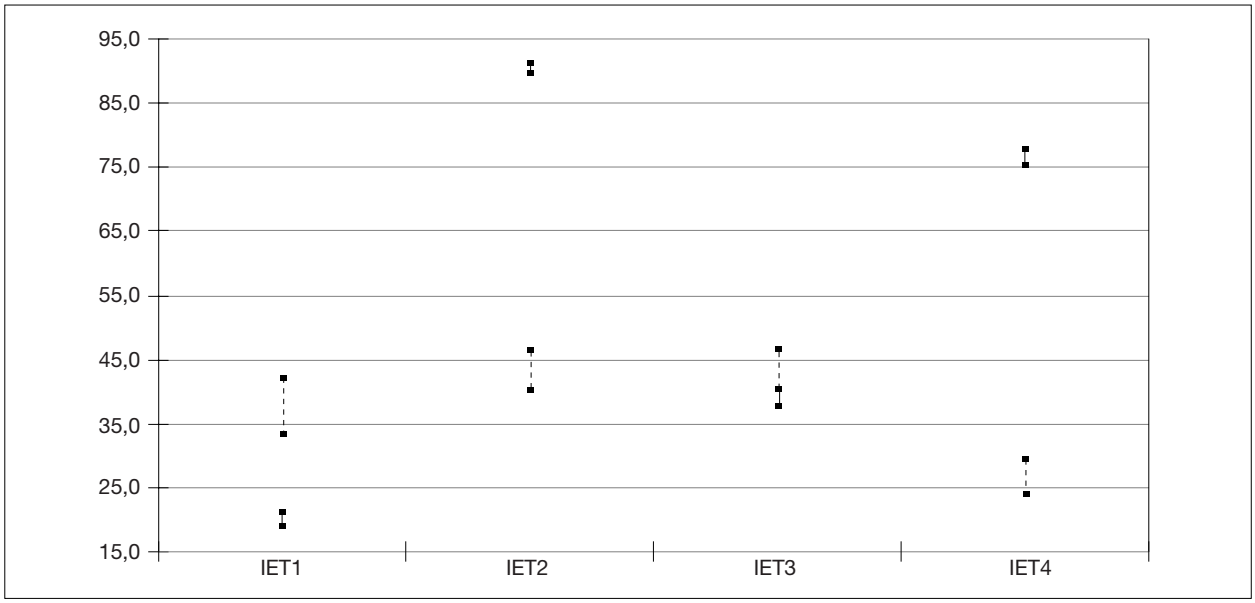
Cette dimension a été étudiée à partir de 4 items correspondant à des propositions de réactions à l'affirmation : « j'ai obtenu une succession de mauvais résultats au collège ». Les items retenus permettent de calculer :

- le pourcentage d'élèves qui lient leurs mauvais résultats au professeur qui, selon eux, leur mettra toujours de mauvaises notes (IET1) ;
- le pourcentage d'élèves qui pensent qu'ils finiront par avoir de bons résultats en continuant à travailler (IET2) ;
- le pourcentage d'élèves qui lient leurs mauvais résultats aux explications du professeur, selon eux défectueuses (IET3) ;
- le pourcentage d'élèves qui, face à de mauvais résultats, ne sont pas découragés et continuent à travailler (IET4).

Pour la majorité des élèves les mauvais résultats ne sont pas inexorables ; 20 % d'entre eux pensent que de toutes façons l'enseignant leur mettra une mauvaise note et 40 % pensent que les mauvais résultats sont dus aux explications défectueuses de l'enseignant. Sur ce thème, les enseignants font preuve de réalisme : l'estimation qu'ils donnent du taux d'élèves qui relient leurs mauvais résultats aux explications du professeur est proche du taux effectif calculé à partir des réponses des élèves ; la différence n'est pas statistiquement significative.

En revanche, le réalisme n'est pas au rendez-vous lorsqu'il s'agit de la croyance des élèves en l'effet de la persévérance dans l'engagement et le travail scolaires. Près de 90 % des élèves décla-

Graphique 5. – **Croyance aux effets positifs de la persévérance (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)**



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

rent qu'ils finiront par avoir de bons résultats s'ils continuent à travailler alors que ce taux est estimé à seulement 40 % par les enseignants. Même tendance à un très net écart quant aux effets des mauvais résultats obtenus : pour les enseignants, seulement le quart des élèves ne se sentent pas démobilisés par de mauvais résultats alors que selon leurs déclarations, les élèves sont beaucoup plus nombreux (les trois quarts) à ne pas se sentir découragés et à vouloir continuer à travailler.

Aspect important de la dynamique de l'apprentissage, la croyance des élèves aux effets positifs de la persévérance n'est pas perçue très nettement par les professeurs qui semblent sur ce point manquer de réalisme : pour eux une majorité d'élèves ne croit pas aux effets bénéfiques du maintien de l'engagement dans le travail scolaire, cette majorité se sentant démobilisée par de mauvais résultats. Ce sont des tendances exactement contraires qui apparaissent à la lecture des réponses effectives des élèves. Les enseignants finissent-ils par penser que leurs élèves sont fatalistes et facilement découragés alors qu'il n'en est pas vraiment ainsi puisque, selon leurs déclarations, les élèves seraient persévérants et reconnaîtraient l'importance de l'engagement personnel dans les études y compris pour dépasser un épisode marqué par de mauvais résultats ?

Un pessimisme ambiant ?

En majorité (parfois en grande majorité pour certaines dimensions considérées) les élèves valorisent leur scolarité ; certes ils ne sont que 41 % à préférer aller au collège que rester chez eux mais ce qu'ils font au collège leur paraît important ; près de 90 % estiment ne pas perdre leur temps en venant au collège. Ils sont également majoritaires (autour de 60 %) à s'estimer compétents dans les différentes disciplines enseignées et sont très nombreux à déclarer qu'ils trouvent un intérêt dans ces disciplines. Pour une très grande partie d'entre eux, les résultats scolaires relèvent de leur responsabilité et la persévérance est conçue comme un moyen de réussir. Les réponses des élèves ne traduisent donc pas un rejet massif du collège et une démobilisation majoritaire. Si l'enthousiasme n'est pas toujours au rendez-vous, la plupart des élèves manifestent un intérêt pour ce qu'ils doivent apprendre et se sentent à la hauteur pour travailler utilement.

Les comparaisons permettent de dégager chez les enseignants une vision plus négative que celle qu'expriment les élèves ; pour les différentes dimensions de la scolarité qui ont été examinées dans l'enquête, les enseignants sous-estiment, parfois fortement, les réponses qui traduisent une vision positive des élèves : les enseignants connaissent mal la façon dont les élèves déclarent se situer par rapport à leur scolarité et la façon dont ils apprécient les professeurs et les activités qu'ils proposent ; apparaît donc une tendance régulière à sous-estimer, parfois fortement, la valeur que les élèves accordent au collège et à ce qui s'y passe. Le manque de réalisme est ainsi le plus souvent teinté de pessimisme.

N'a-t-on pas alors affaire à une source de malentendu ? Les interactions enseignants-élèves s'inscrivent dans un contexte relationnel dominé par une sorte de préjugé négatif de la part des enseignants peu favorable à la recherche de conditions productrices d'une dynamique des apprentissages. Comment réussir à s'entendre pour travailler ensemble tout au long de l'année quand on se connaît si peu ?

MISE EN RELATION AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS

Nous avons étudié les relations qui pouvaient exister entre les caractéristiques des enseignants et l'écart observé entre les réponses des élèves et l'estimation de ces réponses par les enseignants. Trois caractéristiques ont été retenues : l'établissement d'exercice, la matière enseignée et l'âge (3).

Relation avec l'établissement d'exercice

Nous avons fait les mêmes calculs comparatifs que dans l'étude générale dont on vient de résumer les résultats mais en regroupant cette fois les enseignants par collège d'exercice (soit 11 groupes d'enseignants).

En ce qui concerne les réponses relatives au rapport de l'élève à son environnement scolaire, les calculs ne font pas apparaître de variation significative d'amplitude des écarts (entre les déclarations des élèves et l'estimation que les enseignants don-

nent de ces déclarations) en fonction de l'établissement d'exercice (Rivano, tome 2, p. 222, 1999) (4).

Les résultats qui précèdent ont montré que, globalement, les enseignants interrogés avaient une vision plus négative que ne l'est celle de leurs élèves aussi bien sur la compétence exprimée par les élèves dans différentes matières que sur l'intérêt déclaré pour ces mêmes matières. L'analyse des résultats par établissement d'exercice nous montre que les réponses des élèves sont toujours supérieures aux pourcentages moyens des réponses données par les enseignants des différents collèges. Les écarts entre les réponses effectives des élèves et les estimations des enseignants sont toujours significativement différents et dans le même sens quel que soit l'établissement concerné.

Nous l'avons vu, pour ce qui est du niveau de responsabilité et de l'engagement personnel dans les études tel qu'il est déclaré par les élèves (dimension attributionnelle), les enseignants ont en général une vision plus négative que les élèves : ceux-ci se sentent plus responsables de leurs résultats que ne le croient leurs professeurs. En est-il ainsi dans tous les collèges étudiés ?

Ici aussi, les tendances sont les mêmes d'un collège à l'autre, aucune différence significative inter-collège n'est observée pour les items qui explorent la dimension attributionnelle.

Enfin, comme nous l'avons noté plus haut, les enseignants dans leur ensemble pensent que les élèves sont pour la plupart découragés par de mauvais résultats alors que selon les déclarations des élèves, il n'en est rien. Cette vision est-elle partagée dans tous les collèges de l'échantillon ?

Pour cette dimension encore, quel que soit le collège considéré, les enseignants de tous les collèges ont une vision plus pessimiste que les élèves de l'effet des mauvais résultats scolaires.

Ainsi, la tendance générale se reproduit lorsque l'on considère chaque collège séparément. Qu'il s'agisse du rapport de l'élève à sa scolarité, de la façon dont il s'estime compétent, de son engagement ou de sa persévérance, les enseignants fournissent des estimations négativement décalées par rapport à ce que déclarent les élèves. La « culture d'établissement » n'exerce pas d'effet différenciateur dans ce domaine.

Relation avec la matière enseignée

Nous avons réalisé la même étude en catégorisant cette fois les enseignants par discipline. Les résultats ne montrent pas d'influence de la discipline enseignée pour les dimensions « environnement scolaire », « niveau de responsabilité par rapport aux résultats obtenus » ou encore « effet positif de l'engagement dans les études ».

En revanche, en ce qui concerne la compétence scolaire que l'élève pense posséder et son intérêt déclaré pour les matières enseignées, les résultats montrent l'existence d'écarts plus importants selon la discipline de l'enseignant. Les professeurs d'éducation physique sous estiment plus fortement que leurs collègues les réponses des élèves à l'inverse de leurs collègues d'arts plastiques, de musique et de documentation qui expriment nettement moins de pessimisme. Les calculs statistiques font en effet apparaître des différences significatives.

Rappelons que l'enquête portait sur les mathématiques, le français, l'histoire et les langues vivantes. Les professeurs d'éducation physique, d'arts plastiques de musique ou de documentation ont donc été amenés à donner une estimation des réponses des élèves pour des disciplines autres que la leur. Les différences constatées tendent à montrer que selon la position occupée par l'enseignant (enseignant de la discipline ou extérieur à la discipline) les perceptions qu'il peut avoir de ce que déclarent les élèves sont variables. Les processus de contextualisation que révèlent ces perceptions exprimées par l'enseignant sont ainsi certainement en relation avec l'appartenance disciplinaire.

Relation avec l'âge

Nous avons également recherché une relation entre l'âge des enseignants interrogés et leur vision des réponses des élèves dans les différents domaines étudiés dans l'enquête. Nous avons donc réalisé la même étude en catégorisant cette fois les enseignants par tranche d'âge : 30-40 ans, 40-50 ans et plus de 50 ans.

Globalement, les résultats montrent que ce sont les enseignants dont l'âge est compris entre 40 et 50 ans qui ont la vision la plus pessimiste des réponses de leurs élèves et ce, quelle que soit la dimension considérée.

Si nous examinons les résultats dimension par dimension, nous constatons que les variations sont relativement faibles en fonction de l'âge à une exception près : il s'agit de la dimension attributionnelle. Les enseignants d'âge compris entre 30 et 40 ans ont une vision plus positive que leurs collègues quant aux réponses de leurs élèves pour les items se rapportant au niveau de responsabilité de l'élève et à son engagement personnel déclaré dans le travail scolaire. Sur ces points particuliers les « jeunes enseignants » se démarquent de leurs collègues avec une vision plus proche du point de vue de leurs élèves.

Les différences constatées selon l'âge restent cependant faibles, les seuils de signification étant proches mais supérieurs à.05. Les résultats des comparaisons doivent donc être interprétés avec prudence et mériteraient d'être confirmés. Ces différences d'appréciation en fonction de l'âge des enseignants pourraient alors être rapprochées des résultats des recherches de M. Huberman (1988) sur les phases de la carrière des enseignants.

ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES : LES RISQUES D'UN MALENTENDU

Le collège unique « oscille sans cesse de la recherche d'unité à la diversification des offres pédagogiques en fonction des publics d'élèves,

Tableau-résumé des principaux résultats

Dimension considérée	*Écart le plus faible entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en donnent les enseignants*	*Écart le plus élevé entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en donnent les enseignants*	*Relation avec les caractéristiques des enseignants*
Rapport à la scolarité et valorisation du collège	Les élèves apprécient positivement les activités proposées en classe ***Écart : 10 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Les élèves préfèrent aller au collège que rester à la maison ***Écart : 18 % ; surestimation de la part des enseignants***	Pas de différence significative en fonction des caractéristiques des enseignants
Compétence déclarée par les élèves dans les disciplines	Français ***Écart : 7 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Histoire ***Écart : 14 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Des différences significatives apparaissent en fonction de la discipline d'appartenance de l'enseignant
Intérêt déclaré pour les disciplines	Mathématiques ***Écart : 24 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Histoire ***Écart : 30 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Des différences significatives apparaissent en fonction de la discipline d'appartenance de l'enseignant
Responsabilité déclarée par rapport aux études	Intervention de la chance sur l'obtention de bons résultats ***Écart non significatif***	Les élèves disent ne rien laisser au hasard pour préparer leur avenir ***Écart : 37 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Les enseignants les plus jeunes (30-40 ans) ont tendance à estimer plus positivement la reconnaissance par les élèves de leur responsabilité dans les études
Effets positifs du travail et de la persévérance	Les élèves lient les mauvais résultats aux explications défectueuses du professeur ***Écart non significatif***	Les élèves disent ne pas être découragés par des mauvais résultats et continuent de travailler ***Écart : 50 % ; sous estimation de la part des enseignants***	Pas de différence significative ne fonction des caractéristiques des enseignants

sans vraiment parvenir à se stabiliser. En même temps, le collège accueille un public d'adolescents qui découvrent une autonomie personnelle, qui résistent souvent à l'école pour peu que celle-ci ne soit pas toujours l'école de la réussite et qu'elle ne soit pas en mesure de donner du sens aux études » (Dubet, Bautier, Duru-Bellat, Payet, 2000).

Il faut bien le reconnaître, la tâche des enseignants est souvent difficile ; pour enseigner, on ne peut que très rarement se contenter d'utiliser des procédures pédagogiques qu'il suffirait de reproduire. La recherche des ressorts de l'apprentissage et des moyens susceptibles d'aider les élèves à « donner du sens aux études » est une exigence permanente. Au sein des pratiques d'enseignement-apprentissage, les interactions enseignant-élèves jouent certainement un rôle important dans la construction de sens, en relation avec la connaissance que l'enseignant possède du rapport des élèves au collège, aux études et aux matières enseignées. Nous avons cherché à comparer cette connaissance de la part des enseignants (estimation des réponses des élèves par les enseignants) aux réponses effectives des élèves à une série de questions portant sur le rapport à la scolarité et la valorisation du collège, la compétence déclarée dans les disciplines enseignées, l'intérêt déclaré pour ces disciplines, la responsabilité par rapport aux études et la croyance aux effets positifs de la persévérance.

Les estimations des enseignants sont le plus souvent éloignées (parfois très éloignées) de la réalité des réponses des élèves. Ces estimations s'écartent presque toujours dans le même sens des réponses effectives : les enseignants sous-estiment les réponses qui traduisent un rapport positif à la scolarité, aux disciplines enseignées, à la responsabilité personnelle dans les études et à la persévérance. Quelques variations peuvent être relevées en fonction de la discipline d'appartenance des enseignants ou en fonction de leur âge : les enseignants d'arts plastiques, de musique ou de documentation seraient moins pessimistes quant à l'intérêt des élèves pour les disciplines enseignées ; les enseignants les plus jeunes (catégorie 30-40 ans) seraient plus réalistes et optimistes quant à la responsabilité déclarée des élèves dans leurs études.

Dans ce contexte de pessimisme ambiant, on peut se demander si les enseignants ne sont pas enclins à ne plus compter sur l'effet stimulant pour les élèves de la découverte de nouveaux contenus disciplinaires ou sur la valorisation du travail scolaire conçu comme moyen de progression et d'émancipation personnelle. Ne pas fonder la dynamique de l'apprentissage sur de tels ressorts (bien sûr sans exclusive), serait en fait être victime d'un préjugé défavorable car les élèves, dans leurs déclarations, expriment un rapport aux contenus disciplinaires et au travail scolaire majoritairement positif. Certains élèves l'ont confirmé lors d'autres enquêtes, ils veulent comprendre, pouvoir dire qu'ils n'ont pas compris et qu'on leur dise clairement ce qu'il faut faire pour comprendre et réussir. À force de penser que les élèves manquent d'intérêt pour le collège et ce qui s'y passe alors que leur avis est nettement plus positif, ne court-on pas le risque de s'enfermer dans une sorte de cercle infernal destructeur d'enthousiasme et démobilisateur pour tous ? Pour plusieurs dimensions du rapport à la scolarité au collège on relève d'ailleurs chez les élèves, une évolution négative :

- 75 % des élèves de 6e déclarent trouver de l'intérêt dans les études ; les élèves de 5e ne sont plus que 62 % à faire la même déclaration ; en 4e et en 3e ils ne sont plus que 60 % ;
- 70 % des élèves de 6e se pensent compétents en mathématiques, français, histoire et langue vivantes, ils ne sont plus que 60 % dans les classes supérieures.

Cette évolution est certainement liée à plusieurs facteurs mais on ne peut éluder la question de savoir si elle n'est pas aussi la conséquence du préjugé négatif des enseignants.

La question est d'autant plus importante que l'on sait combien les attentes des enseignants ont une incidence sur les progrès des élèves. Les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968), même s'ils ont été partiellement contestés par la suite, ont mis l'accent sur ce phénomène dit « effet Pygmalion ».

Sans créer des attentes en donnant aux enseignants des informations à dominante négative ou positive sur les élèves mais en prenant seulement en considération les attentes déclarées des enseignants, plusieurs auteurs ont confirmé la relation entre les attentes et la progression des élèves (Brophy et Good, 1974). L'explication tiendrait en grande partie à la qualité, aux formes et à la fréquence des interactions variables, dans le cadre des pratiques enseignantes, en fonction des attentes des enseignants : des attentes élevées donneraient lieu à des interactions plus riches et

dynamiques favorables à une meilleure progression des élèves concernés.

Les résultats qui viennent d'être présentés et commentés montrent, s'il fallait encore le montrer, que les pratiques enseignantes relèvent de processus interdépendants que la recherche doit s'appliquer à mieux connaître dans une perspective descriptive et explicative. Sont ainsi confirmées les limites d'un modèle de la pratique qui réduirait ce que fait l'enseignant à l'application d'une procédure préalablement définie point par point ou d'un modèle qui poserait l'enseignant comme décideur souverain parfaitement maître des processus auxquels il participe en déployant sa pratique. Le but de l'étude des pratiques enseignantes dans leur variabilité temporelle et leur contextualisation est, pour la recherche, de rendre compte des processus à l'œuvre (la sous-estimation des aspects positifs du rapport des élèves à leur scolarité et les implications de cette sous-estimation relèvent de ce que nous appelons les processus de contextualisation). Mais l'intérêt d'une meilleure connaissance des processus à l'œuvre en situation d'enseignement-apprentissage n'est pas non plus négligeable pour les enseignants et leur formation. Cette connaissance constitue à notre avis un sujet de réflexion et de formation important si on s'accorde à reconnaître qu'en matière de pratique d'enseignement, une fois les objectifs définis, une action « contextualisée » est toujours à inventer. Mais encore faut-il que cette action ne se fonde pas sur un malentendu.

Pierre Rivano
Marc Bru

CREFI
Université de Toulouse 2 Le Mirail

NOTES

(1) Le concept de dimension attributionnelle est utilisé par Rolland Viau (1994) pour étudier les causes expliquées d'un succès ou d'un échec. Ces causes sont définies à partir de leur lieu : interne ou externe au sujet, à partir de leur contrôle, qui renvoie à la responsabilité de l'élève dans une situation, et à partir de leur stabilité : stable (exemple : intelligence) ou instable (exemple : effort).

(2) P. Rivano, « l'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves », p. 6, 1999.

(3) L'âge présente un intérêt, non pas intrinsèquement, mais parce qu'il est lié à l'expérience acquise.

(4) Les résultats sont détaillés dans le tome 2 de l'ouvrage : « L'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves. Le cas des enseignants de collège », Université de Toulouse le Mirail, 1999.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignants et élèves en classe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 107.

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les Dossiers d'Éducation et formation**, n° 44 (ministère de l'Éducation Nationale, DEP).

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, deuxième phase. **Les Dossiers d'Éducation et formation**, n° 70 (ministère de l'Éducation Nationale, DEP).

BIANCO M., BRESSOUX, P. (1999). – Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire. **Enfance**, p. 51-54.

BRESSOUX P. (1995). – Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classes en lecture. **Revue Française de Sociologie**, vol. 36, n° 2.

BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108.

BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECONTE-LAMBERT C. (1999). – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. **Revue Française de Pédagogie**, n° 126.

BROPHY J.E. GOOD T.L. (1974). – **Teacher-Student Relationships : causes and consequences**. New York, Holt Rinehart and Winston.

BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : E.U.S.

BRU M. (1999). – Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. *In* : J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.

CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris Anthropos-Economica.

CHARLOT B. (1999). – Le rapport au savoir. *In* : J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.

CLARK C.M. (1989). – **The good teacher**. Norvwegian Research Council for Science and the Humanities, Trodheim, Norvège, cité par F. Tochon (1991), **L'enseignement stratégique**, Toulouse : E.U.S.

DUBET F (1997). – À propos de la violence à l'école. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 30, n° 2 (Université de Caen).

DUBET F. (1999). – École, citoyenneté, intégration. *In* : J. Bourdon, C. Thelot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.

DUBET F., BAUTIER E., DURU-BELLAT M., PAYET J.-P. (2000). – **Vingt propositions pour le collège**, Synthèse de l'audit sur les collèges, ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. **Revue Française de Sociologie**, vol. 29, n° 4.

FEERTCHAK H. (1996). – **Les motivations et les valeurs en psychosociologie**. Paris : A. Colin.

HOUSSAYE J. (1994). – **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui**. Paris : A. Colin.

HUBERMAN M. et coll. (1988). – **La vie des enseignants**. Paris : Delachaux et Niestlé.

LESOURNE J. (1988). – **Éducation et société de demain. À la recherche des vraies questions**. Paris : Éditions La découverte et le journal *Le Monde.*

LEVY LEBOYER C. (1993). – **La crise des motivations**. Paris : P.U.F.

LIEURY A., FENOUILLET F. (1996). – **Motivation et réussite scolaire**. Paris : Dunod.

MEIRIEU P. (1989). – **L'école, mode d'emploi**. Paris : E.S.F.

MINGAT A. (1983). – Évaluation analytique d'une action Zone d'Éducation Prioritaire au cours préparatoire. **Cahier de l'IREDU**, n° 37 (Dijon).

MINGAT A. (1991). – Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue Française de Pédagogie**, n° 95.

RIVANO P. (1996). – Un modèle de la motivation en contexte scolaire. *In* : **Construire et entretenir la motivation**. Marseille : CNDP/CRDP.

RIVANO P. (1999). – **L'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves**. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.

RIVANO P. (2000). – La motivation en contexte scolaire, un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie. **Penser l'Éducation** (Rouen).

ROSENTHAL R.A., JACOBSON L. (1972). – **Pygmalion à l'école**. Tournai : Casterman.

VALLERAND R., THILL E. (1993). – **Introduction à la psychologie de la motivation**. Paris : Editions Vigot.

VELDMAN D.J., BROPHY J.E. (1974). – Measuring teacher effects on pupil achievement. **Journal of Educational Psychology**, vol. 66, n° 3.

VIAU R. (1994). – **La motivation en contexte scolaire**. Bruxelles : De Boeck, Wesmael.